

XI Congreso Argentino de Antropología Social

Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

GT80-ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN

SUBEJE: Políticas públicas y procesos socioeducativos: orientaciones contemporáneas y experiencias de los sujetos

1

Estado, educación y movimientos sociales. Una aproximación a la cuestión del reconocimiento estatal en el marco de la experiencia educativa de un “Bachillerato Popular” de la ciudad de Rosario

Marilín López Fittipaldi. CeaCu – UNR

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos retomar algunos avances que hemos venido desarrollando en el marco de un proceso de investigación, futura tesina de grado, centrado en las problemáticas socioeducativas que se abren a partir del proceso de construcción de un “Bachillerato Popular” por parte de un movimiento social en la ciudad de Rosario.

Como objetivos para dicha tesina nos hemos propuesto, en primer lugar, analizar la experiencia educativa del “Bachillerato Popular” en el contexto del proyecto político del movimiento social, describiendo las prácticas y relaciones que docentes y estudiantes despliegan en torno a la misma. En segundo lugar, pretendemos indagar las complejas relaciones que se van configurando entre el “Bachillerato Popular” y el Estado, considerando las implicancias a nivel del mismo proceso de constitución de la experiencia educativa así como a nivel del proceso de construcción política cotidiana del movimiento en general.

2

En esta comunicación nos proponemos recuperar algunos avances en relación al segundo objetivo mencionado, atendiendo en particular a las relaciones que entablan “Bachilleratos Populares” y Estado en el contexto de las demandas por el reconocimiento oficial de la experiencia educativa. Para abonar la discusión recuperamos los aportes de algunas investigaciones que analizan cómo se ha desarrollado este proceso en la provincia de Buenos Aires y en Capital Federal, para luego reponer algunas características que va tomando el mismo en un “Bachillerato” de la ciudad de Rosario. A su vez, expondremos algunas reflexiones en torno a los sentidos que van construyendo los sujetos que se involucran en la experiencia educativa en torno a la escuela oficial, intentando identificar la forma en que estos sentidos pueden relacionarse con el camino que va tomando la negociación con el Estado.

El surgimiento de los “Bachilleratos Populares” y la lucha por el reconocimiento estatal

Los “Bachilleratos Populares” pueden definirse como espacios de escolarización secundaria para jóvenes y adultos desarrollados por organizaciones sociales, agrupaciones estudiantiles, cooperativas y empresas recuperadas que, de forma similar a los CENS (modalidad estatal de educación secundaria para jóvenes y adultos) organizan una graduación en tres ciclos (García, 2011). Se diferencian de otras experiencias de educación popular al buscar reconocimiento estatal con el fin de poder otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la educación secundaria.

Las primeras propuestas de creación de los “Bachilleratos” puede situarse a fines de la década del ‘90, puntualmente a partir del año 1998 con la creación de la primera experiencia educativa autogestiva en la provincia de Buenos Aires, impulsada por lo que luego sería la “Coordinadora de Educadores e Investigadores Populares” (CEIP)¹. Los procesos de demanda y organización que se abrieron con la crisis económica, social y política que enfrentó el país en el año 2001 dará renovado impulso a estas iniciativas, dando lugar a la creación de nuevos “Bachilleratos Populares” en la provincia de Buenos Aires (Elisalde, 2008; Ampudia, 2013).

De acuerdo con Elisalde (2013) a partir de este momento se abre una etapa en la construcción de los “Bachilleratos” caracterizada por la demanda por el reconocimiento de las experiencias educativas para poder otorgar títulos que

¹ A partir del año 2000 se constituye un equipo de educación popular, formado por docentes y graduados de la Universidad de Buenos Aires, que comenzaría a trabajar en forma conjunta con empresas recuperadas, y que años más tarde formaría la CEIP. Posee tres líneas de trabajo: investigación, formación de la docencia en el plano pedagógico, y la creación de escuelas (García, 2011).

certifiquen el cumplimiento de la educación secundaria. Otra demanda importante tiene que ver con el otorgamiento de recursos económicos, aunque en este punto el autor señala la existencia de diferencias entre las organizaciones: algunas organizaciones piden salarios docentes, mientras que otras prefieren que se les otorguen subsidios que después ellas puedan administrar internamente. Para el año 2004, muchos “Bachilleratos”, aunque ciertamente no todos, habían obtenido reconocimiento estatal dentro del área de gestión privada (Elisalde, 2013).

Entre los años 2007 y 2012, junto a un aumento del número de los “Bachilleratos” en provincia de Buenos Aires y Capital Federal, se producen nuevas modificaciones: se pasó de la gestión privada a la dirección de educación de jóvenes y adultos, y se obtuvieron salarios para los docentes. Sin embargo, es importante destacar que esto no alcanzó al conjunto de los “Bachilleratos” ya que fueron reconocidos solo aquellos con mayor antigüedad. Por otro lado, hubo otras organizaciones que se negaron a acordar (Elisalde, 2013).

4

La relevancia que tomaron los “Bachilleratos Populares” a partir del 2003, y fundamentalmente desde el 2007, es interpretada por Cura en el marco del debate en nuestro país en torno a la política educativa nacional y al vínculo entre Estado, educación y sociedad civil (Cura, 2012), un debate que tuvo como elementos articuladores la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) y la posterior Ley de Educación Nacional (2006). Los lineamientos establecidos por esta última serían, de acuerdo a la autora, las condiciones de posibilidad en que se inscribe la lucha de los “Bachilleratos Populares”, en tanto incorpora la “gestión social”² dentro del sistema educativo oficial, al mismo tiempo –quisiéramos agregar- que

² El art. 13 de la Ley de Educación Nacional (2006) señala: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento e instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social” incorporando así a las organizaciones sociales en la conducción de escuelas dentro del sistema educativo nacional.

sanciona la obligatoriedad de la educación secundaria³. En este contexto, “la conformación de bachilleratos populares se configuró en una forma apropiada de entablar vínculos con el Estado para demandar su compromiso frente al problema de la educación” (Cura, 2012:98).

Nos interesa retomar aquí los planteos que realiza Caisso (2013b) en relación a ciertas argumentaciones que encuentran en la reforma neoliberal de la década del ‘90 y la consecuente ausencia del Estado en áreas prioritarias como salud y educación, la explicación para el surgimiento de los “Bachilleratos”. Sin desconocer “los procesos político-económicos que condujeron al deterioro de las condiciones materiales y simbólicas del sistema educativo de nuestro país” la autora señala que estas interpretaciones nos impiden ver “las interacciones con agentes ministeriales, el uso de recursos materiales y simbólicos provenientes de políticas sociales o las prácticas de gestión en torno a los mismos, así como también el modo general en que estos elementos y estos procesos se encuentran modelando las prácticas políticas y educativas de militantes, educadores y estudiantes, entre los que se incluyen procesos de apropiación” (Caisso, 2013b:3,4).

Las complejas relaciones que se entablan a partir del vínculo de demanda y negociación entre “Bachilleratos” y Estado, son analizadas también por Garcia (2011), quien señala que si bien las presiones de las organizaciones llevan al

³ Nos parece importante incorporar este elemento a la argumentación de Cura ya que consideramos que la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario puso en debate como incluir y retener a jóvenes que fueron expulsados por las instituciones educativas (Montesinos, Schoo, Sinisi, 2009), al mismo tiempo que supuso la puesta en marcha de ciertos mecanismos para lograr que jóvenes y adultos de 15 años o más que aún no han terminado sus estudios puedan hacerlo (Montesinos, Schoo, Sinisi, 2010). Es justamente la incapacidad de las escuelas para incluir a estos jóvenes una de las razones que argumentan los propios docentes de los “Bachilleratos Populares” para justificar su creación, y por lo tanto, el deber del Estado en su reconocimiento.

Estado a conceder el reconocimiento de las experiencias educativas, este reconocimiento necesariamente establece ciertos límites dentro los que se pone en marcha un juego de control y apropiación de las normativas estatales que pasan a regularlos. Asimismo destaca la producción conjunta de políticas y formas de acción, de modo que “las organizaciones no sólo son moldeadas en procesos estatales continuamente resistidos, y apropiados diferencialmente, sino que todos los actores involucrados contribuyen a la producción de “funciones” del Estado y del heterogéneo “movimiento de Bachilleratos Populares” (García, 2011:212)

De esta forma, los aportes de los distintos autores reseñados nos orientan a reponer el proceso de construcción del “Bachillerato Popular” y las múltiples relaciones que se van entablando con el Estado en la lucha por el reconocimiento, intentado identificar las formas en que dicha relación se expresa en la cotidianeidad de la experiencia educativa.

El “Bachillerato Popular” de barrio Sarmiento⁴

El “Bachillerato Popular” de Barrio Sarmiento, sobre el que desarrollamos nuestra investigación, fue creado en el año 2011, siendo el primero de la ciudad de Rosario y de la provincia de Santa Fe⁵. Se sitúa en un barrio de la zona noroeste de la ciudad, cercano al límite del municipio. El movimiento social que lo pone en marcha había venido desarrollando diversas actividades en el barrio durante algunos años, orientadas a la organización de los vecinos para la demanda de

⁴ Los nombres de personas, lugares y organizaciones incluidos en este trabajo son ficticios, a fin de resguardar las identidades de los sujetos con quienes realizamos la investigación.

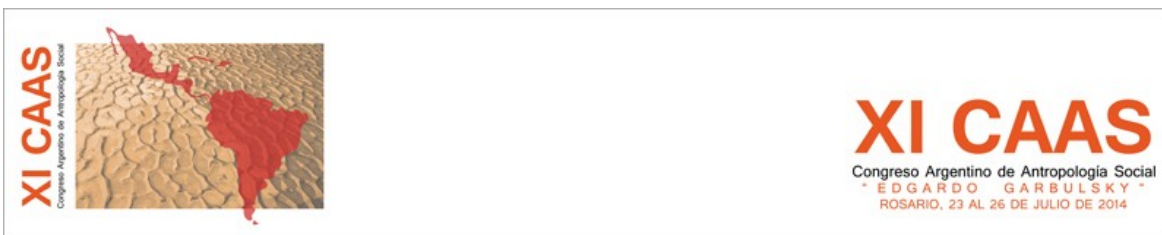
⁵ La segunda experiencia educativa de este tipo comenzará a desarrollarse a partir del año 2013, cuando otro movimiento social decide crear el suyo propio en un barrio de la zona sur de Rosario. A diferencia de lo ocurrido en la provincia de Buenos Aires y en Capital Federal, estas experiencias no se han replicado, existiendo en la actualidad solo las dos mencionadas.

tierras y obras para evitar las inundaciones que son frecuentes en esa zona. Además el movimiento desarrolla actividades productivas, recreativas y culturales, teniendo como ejes la valoración de lo comunitario y la autogestión.

Si bien el movimiento ya había desarrollado otras experiencias de educación popular, como por ejemplo alfabetización para adultos a partir del programa “Yo si puedo”, apoyo escolar para niños, construcción vocacional con estudiantes secundarios y un proyecto de alfabetización digital, la idea de formar el “Bachillerato” surge a partir de un contacto entablado con militantes de Buenos Aires vinculados a un “Bachillerato” que funciona en esa ciudad. Este contacto les permitiría, en una primera instancia, garantizar los títulos del cumplimiento del secundario a los estudiantes inscribiéndolos allí, hasta que pudieran obtener el reconocimiento en la provincia de Santa Fe.

Las primeras tareas para poner en marcha la escuela incluyeron la reparación y remodelación del Centro Cultural del movimiento, una casa cedida por una vecina para el trabajo de los militantes y donde también se da la copa de leche para los niños, para adaptarla a las nuevas funciones. Paralelamente se realizó la convocatoria a estudiantes, invitando a vecinos del barrio cercanos al movimiento, y de los docentes, estudiantes universitarios, profesores o profesionales allegados al movimiento o conocidos de los militantes.

Durante el primer año de funcionamiento de la escuela, los principales esfuerzos estuvieron dirigidos a formar el grupo y definir cuestiones tales como criterios de evaluación, las estrategias pedagógicas para evitar el abandono escolar de los estudiantes, las materias que se darían los siguientes años y los contenidos de las mismas, las orientaciones del bachillerato, modos de organización y gestión de la escuela. Si bien el reconocimiento del estado ya se planteaba como una necesidad, no era aún un tema central de debate en las reuniones docentes, sino que se fue imponiendo con el correr del tiempo, a medida que se acercaba el momento de finalización de los primeros egresados.



Durante esta primera etapa, el movimiento continúa con sus demandas habituales referidas al mejoramiento de las condiciones de habitabilidad del barrio y por el otorgamiento legal de las tierras ocupadas, cuyo interlocutor es el estado municipal. A fines del año 2010, el movimiento realiza un “acampe”⁶ de varios días frente a la Municipalidad, al que se suma la escuela trasladando sus actividades diarias a la plaza. De acuerdo a los militantes este es un momento de gran importancia en lo que hace a la “integración” de la escuela en las actividades del movimiento, dado que es la primera vez que el “Bachillerato” se incorpora como tal en las actividades políticas del movimiento.

Recién a fines del año 2012, el movimiento realiza una primera marcha y manifestación frente al Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, a partir de la cual son recibidos por funcionarios que se comprometen a comenzar a trabajar en la oficialización. Durante el año 2013, se realizaron reuniones periódicas con funcionarios en las cuales trabajaban sobre el “Proyecto Educativo Institucional”, que refiere al proyecto pedagógico, el programa, los contenidos, las materias y la metodología, buscando la adecuación de las mismas a lo establecido para la educación oficial. Si bien la voluntad del movimiento era quedar encuadrados en la “gestión social”, la propuesta ministerial fue que se incorporen a la gestión privada, en tanto la normativa provincial para este tipo de gestión aún no había sido elaborada. Además, se preveía que el “Bachillerato” fuese incluido dentro de la modalidad experimental, lo que les permitiría mantener el carácter innovador en el diseño de la currícula y en el funcionamiento de la escuela, por

⁶ El acampe es considerado por los militantes del movimiento como uno de los métodos de lucha privilegiados. Consiste en ocupar algún espacio público, generalmente la plaza ubicada frente a la Municipalidad, para buscar la negociación con los funcionarios estatales acerca de alguna cuestión que el movimiento considera de importancia resolver. Allí se instalan militantes y vecinos del barrio, trasladando las actividades regulares del movimiento a la plaza, pudiendo durar varios días.

ejemplo en lo que refiere a la existencia de parejas pedagógicas y a la toma de decisiones por asamblea.

En forma paralela a las cuestiones ligadas específicamente a lo educativo, se imponían como requisito condiciones materiales y económicas, por ejemplo, que la escuela tenga un respaldo económico, lo que implicó la hipoteca de la casa de una de las militantes, y la regularización de las condiciones de usufructo del edificio escolar, dado que el “Bachillerato” venía funcionando en un terreno ocupado, debiendo de ahora en más alquilar una casa para tal fin.

En este contexto, la posibilidad de incorporarse a la “gestión privada” fue valorada positivamente por los docentes-militantes ya que les daba algunas “libertades”, como por ejemplo resguardar cierta autonomía con respecto a cuestiones que consideran centrales para la experiencia educativa como la designación docente, ya que elegir a sus docentes les permitiría conservar la identidad político-pedagógica del proyecto. No obstante, es importante resaltar que desde la organización se esperaba que una vez lograda la oficialización de la escuela, pudieran incidir en la elaboración de una futura normativa de “gestión social” provincial, lo que se presentaba como una posibilidad privilegiada para la elaboración conjunta de un encuadre legal adecuado al proyecto educativo del movimiento.

Finalmente, para fines del año 2013, se niega la oficialización al “Bachillerato”, lo que desencadena un “acampe” del “Bachillerato” frente al Ministerio. Resulta interesante destacar, que a diferencia de lo ocurrido en años anteriores, es aquí el movimiento el que se suma al acampe de la escuela, donde el interlocutor se traslada al Estado provincial.

Como resultado, se produce un nuevo acuerdo para continuar con el trabajo conjunto de la organización y los funcionarios durante el año 2014, para en el 2015 encontrar una solución, que se estimaba podría ser una “refundación” de la escuela, con carácter público, con participación de los militantes y del Estado en la elaboración del proyecto. Mientras tanto los primeros egresados del “Bachillerato”

obtendrían su título a partir de la homologación de las materias cursadas en un EEMPA oficial.

A partir de esta breve historización de cómo se fue construyendo la negociación por la oficialización del “Bachillerato”, nos interesa mostrar que estas experiencias educativas son una construcción dinámica, que se va transformando a lo largo del tiempo en relación a definiciones políticas de la organización, los procesos cotidianos en la experiencia de docentes y estudiantes del “Bachillerato” y las complejas relaciones que se van entablando con el estado provincial.

De esta forma, en los inicios del proyecto educativo la posibilidad de otorgar títulos no constituía una prioridad, sino que esto fue adquiriendo importancia a medida que se fue acercando el momento de finalización de los primeros egresados del “Bachillerato”, y aumentaba, al mismo tiempo, la demanda de los estudiantes por recibir un título. A lo largo de este proceso de negociación se fueron sucediendo importantes cambios en la experiencia educativa, que se vinculan a la necesidad de adaptarse a los requerimientos para ser reconocidos oficialmente. Como señala Cura “las lucha por la oficialización de los bachilleratos populares puso en un primer plano la discusión sobre el Estado como interlocutor principal y garante de la legalidad de los títulos, así como de la aprobación de los requisitos docentes. En otras palabras, para transitar hacia la oficialización, las organizaciones necesariamente requirieron ser moldeadas, adaptadas, reguladas por resoluciones, normativas, horarios y programas” (Cura, 2012:14)

Para el “Bachillerato Popular” de barrio Sarmiento algunas de las adaptaciones más dificultosas referían a las condiciones materiales que se les imponían por deber encuadrarse como un proyecto privado. Como se señaló, la escuela debió dejar el lugar donde hasta había funcionado, que era en un terreno tomado, para trasladarse a una casa que alquiló el movimiento. Esto, por supuesto, implicó una erogación de dinero que hasta el momento no habían tenido que afrontar. Además, implicó abandonar un lugar que el movimiento consideraba estratégico para el emplazamiento del “Bachillerato”, ya que en pleno corazón de la “zona

rural”⁷ del barrio, permitía disputar con la empresa privada que pretende recuperar los terrenos para su urbanización. Al mismo tiempo, durante los primeros años de funcionamiento del “Bachillerato Popular” la organización había logrado negociar con el gobierno municipal para que llegaran hasta la escuela servicios antes inexistentes en la “zona rural”, como por ejemplo el tendido eléctrico, de forma que el emplazamiento de la escuela permitía conseguir ciertas mejoras para la calidad de vida de los vecinos de la zona.

Otros cambios refieren a las actividades que debían realizar los integrantes del “Bachillerato”, orientadas a cumplir los requisitos sobre el proyecto educativo. De este modo, se formó una “comisión” integrada por docentes y militantes encargada de estudiar las disposiciones ministeriales referidas a los planes de estudio, organización de las currículas, etc., al mismo tiempo que se designaron representantes que se encargaran de sostener las reuniones mensuales con los funcionarios del Ministerio durante todo un año, con el fin de delinear de manera conjunta las características del proyecto institucional que se esperaba sería prontamente aprobado.

De este modo podemos ver como en el proceso de construcción del “Bachillerato Popular”, este debe ir modificándose y adaptándose de acuerdo a como se va desarrollando la lucha por el reconocimiento estatal. Sin reconocer un Estado completamente “ausente”, como argumentan los docentes-militantes: “el surgimiento del movimiento y de estos proyectos era por el Estado inexistente” (Florencia, docente-militante. Registro de campo, fecha 24/05/13), identificamos

⁷ El barrio posee dos sectores relativamente diferenciados, que corresponden, según la denominación que le otorgan los militantes, al “área urbana” y al “área rural”. Esta última se caracteriza por disponer terrenos libres que los habitantes utilizan para actividades productivas como la cría de animales y la fabricación de ladrillos, construcciones más precarias, ausencia de servicios básicos como luz y agua corriente, y por ser una zona inundable, ente otros elementos. La mayoría de los terrenos son ocupados, viéndose esta ocupación amenazada por diversos intentos de una empresa privada de avanzar con la urbanización residencial de la zona.

ciertas relaciones que se entretajan con el Estado a partir de la creación del “Bachillerato” y que se intensifican en la búsqueda de reconocimiento oficial. Si bien aquí enfatizamos los procesos ocurridos al interior de la experiencia educativa, podemos suponer, no obstante, que tales adaptaciones y reconfiguraciones tienen lugar también al interior del Estado. Como señala Cura, “la lucha por la oficialización de los bachilleratos populares inauguraba un proceso de movilización, disputa y cooperación que reconfiguraría y produciría nuevas formas de organización y acción tanto del Estado como de las organizaciones sociales” (Cura, 2012:109).

Sentidos en torno a la escuela. Algunas aproximaciones

Un segundo aspecto que nos interesaba reponer para el presente trabajo se vincula a las distintas formas de presencia de lo estatal en la cotidianeidad del Bachillerato, puntualmente en relación a los sentidos que circulan entre los integrantes de la experiencia educativa que aluden a la educación oficial. Consideramos que los sentidos en torno a la diferenciación de la “escuela tradicional”⁸ operan como un *núcleo problemático*, en el sentido que le da a la noción E. Achilli. De acuerdo a la autora, se trata de situaciones cristalizadas o rutinizadas por los sujetos, que aparecen de un modo implícito, y a menudo cargados de diferentes contradicciones. De allí derivan su carácter problemático, y el hecho de que se constituyan como un obturador en el desarrollo integral de prácticas, relaciones y procesos educativos (Achilli, 2000).

Siguiendo esta definición, la valoración negativa de ciertas prácticas consideradas como propias de la “escuela tradicional”, que se presenta en los sujetos a modo de supuesto no siempre explícito, termina por obstruir ciertas prácticas que permitirían avanzar en la construcción y profundización del proyecto político-

pedagógico, pero que inicialmente son desechadas por asociarse a un modelo escolar valorado negativamente.

Uno de los elementos que nos permite dar cuenta de la constitución de este núcleo problemático en torno a la diferenciación con la escuela oficial, refiere a la evaluación de los estudiantes, un problema que fue largamente discutido por los docentes, e implicó toda una serie de definiciones que se tomaron tanto en las reuniones docentes como en la asamblea del “Bachillerato”. Mientras que los estudiantes deseaban recibir libretas con calificaciones numéricas, los docentes se oponían a ello, en tanto la libreta estaría evocando una de las prácticas más representativas de la escuela oficial, a la que buscan oponerse. Esta discusión llevó a una votación en asamblea, en la que se impusieron los estudiantes y como consecuencia los docentes debieron aceptar la libreta, contemplando, no obstante, la posibilidad de eliminarla en el futuro o dejarla solo para el primer año. En la discusión se planteó, además, que la libreta sería más necesaria para el primer año, donde los estudiantes todavía no habrían incorporado la “lógica” con la que se trabajaba en esta escuela. A medida que fuera ocurriendo la “transformación” esperada en los estudiantes, sería posible abandonar esta práctica.

Sin embargo, para sorpresa de los docentes, cuando los estudiantes devolvieron las libretas contaron distintas experiencias que vivieron en sus hogares al mostrarla a sus familias. En base a estos relatos, los docentes pudieron observar que la libreta había permitido comunicar a las familias y al interior de los hogares el proceso que se estaba dando dentro de la escuela, fortaleciendo la relación escuela-familias que era considerada de suma importancia para la construcción de la experiencia educativa. A propósito de la experiencia en los hogares con la libreta una de las docentes comenta:

"Contaron cosas muy lindas. (...) El padre de las Quintero les dijo que ahora tenían una verdadera oportunidad de estudiar, ahí no son uno más. Te están calificando como persona. (...) Capaz que el año que viene lo tenemos como

alumno. (...) Lo que pueden estar viendo todos es que no son uno más, se los evalúa personalmente". (Raquel, docente. Registro de campo. Fecha 23/07/2011). Nos interesa retomar aquí los planteos de Caisso (2013a), que al analizar el uso de registro de asistencias en un "Bachillerato Popular" de la ciudad de Córdoba, señala como la escuela oficial se constituye en una referencia ineludible para la experiencia educativa, tanto para distanciarse críticamente como para asemejarse. De esta forma, argumenta que en la cotidianeidad de las aulas del "Bachillerato" no es posible identificar una ruptura abrupta con los modos y prácticas aprendidas por los estudiantes y docentes en sus anteriores experiencias de escolarización, sino más bien cierta "dinámica mimética", en la que la escuela "tradicional" se convierte en una referencia para la propia práctica.

Volviendo a la experiencia educativa analizada, si bien inicialmente notábamos, en el plano discursivo, un mayor acento puesto en la diferenciación con la escuela oficial, más recientemente se han puesto de relieve otros sentidos. Siguiendo los planteos de Caisso (2013a), lo que hemos identificado es una mayor fuerza de la "dinámica mimética" a la que refiere la autora, en el que la experiencia educativa pretende equiparse a una escuela "común" más que al resto de los "Bachilleratos Populares" que existen en el país. En este sentido, una de las docentes-militantes argumentaba:

"la diferencia [con los "Bachilleratos Populares"] tiene que ver, básicamente con una cuestión de estructura curricular, y con profundidad de contenidos. Los bachi tienen una estructura bastante flexible, con un formato más tipo taller (...) La nuestra es bastante más académica, la estructura más del EEMPA. (...) la estructura de materias y los programas, son como cualquier secundaria para adultos" (Luciana, Registro de campo N°34. 24/05/13).

Este "acercamiento" a la escuela oficial, y una mayor diferenciación con los "Bachilleratos Populares" coincide con el momento en que la experiencia educativa estaba en proceso de negociación por la oficialización de la escuela. Justamente es esta estructura supuestamente más formal de las materias y

contenidos, uno de los argumentos utilizados por la organización para reclamar el reconocimiento del proyecto educativo.

Lo que intentamos señalar es que si bien la “distancia crítica” y la “dinámica mimética” (Caisso, 2013a) se producen conjuntamente en el mismo proceso, podemos pensar que los distintos momentos en la construcción de la experiencia educativa y de la negociación política serán factores de peso en la elaboración de los sentidos que los sujetos construyen en relación a la escuela oficial, fortaleciendo más el distanciamiento o la identificación. Es probable que ante la posibilidad de reconocimiento del Estado y en búsqueda de adecuarse a los requerimientos que el Ministerio les impone, los sujetos enfatizen discursivamente cierto acercamiento a un modelo escolar esperado, más allá de las prácticas que efectivamente ocurren al interior del “Bachillerato”.

De esta manera, en la cotidianeidad del “Bachillerato Popular” se entretejen prácticas y relaciones que se van construyendo de modo contradictorio, recuperando cuestiones ligadas a la escuela oficial (o que son percibidas por los sujetos como tales) que remiten a experiencias escolares previas o actuales, dado que muchos docentes del “Bachillerato” se desempeñan como docentes en otros espacios. Estas prácticas se entrelazan con otras, que pretenden construir modos diferentes de trabajar en las aulas. Esta construcción es dinámica, ya que va modificándose en el transcurso del proceso de constitución del Bachillerato y se expresa de forma heterogénea en los distintos sujetos que integran la experiencia educativa. Es justamente en contrastación con otros sentidos y prácticas que se expresan igualmente al interior del Bachillerato que aquello que está “cristalizado” (Achilli, 2000) puede ser mirado críticamente y reformulado, en pos del objetivo político-educativo que orienta la experiencia educativa del “Bachillerato”.

Al reponer los distintos sentidos y prácticas que circulan en el “Bachillerato Popular” en relación a la escuela oficial, intentamos repensar estas experiencias educativas a la luz de los planteos de Ezpeleta y Rockwell (1983) acerca de los procesos de control y apropiación. Siguiendo a Rockwell, esta categoría

“*simultáneamente* conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles” (Rockwell 1996:2). De acuerdo a la autora, la apropiación que realizan los sujetos puede ocurrir en variadas direcciones.

Al analizar los procesos de control y apropiación en la construcción social de la escuela, Ezpeleta y Rockwell (1983) señalan que la interacción de diversos procesos sociales que allí se producen da lugar a “determinada vida escolar, da sentido preciso a la relación entre Estado y clases subalternas en la escuela. La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, “natural”, dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven a ella internalizaran valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas” (Ezpeleta y Rockwell 1983:4).

Al igual que en otras escuelas, en los “Bachilleratos” ocurren diferentes procesos: los sujetos se apropian, resisten, resignifican políticas educativas, reproducen prácticas y sentidos aprendidos en sus experiencias de escolarización, y también intentan transformarlos. De esta forma, no podemos calificar a priori a las escuelas como espacios de reproducción y a los “Bachilleratos” como espacios de transformación, como tampoco considerar negativamente cualquier vinculación con lo estatal que efectivamente ocurra en los “Bachilleratos”. Será al analizar la cotidianeidad de la experiencia educativa donde se podrán identificar las distintas tendencias.

Palabras finales

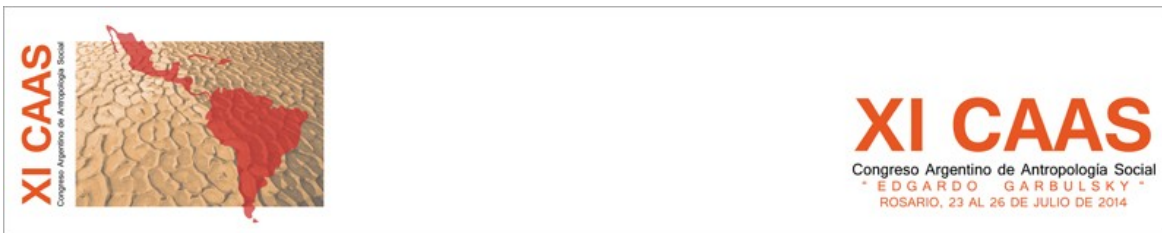
En este trabajo nos propusimos abordar uno de los ejes de análisis que pretendemos desarrollar en nuestra tesina de grado, que refiere a las relaciones que se configuran entre “Bachilleratos Populares” y el Estado, considerando las

implicancias para el proceso de construcción de la experiencia educativa así como para el proceso de construcción política cotidiana del movimiento en general. Dentro de este marco, nos centramos particularmente en las relaciones que entablan “Bachillerato” y Estado en el contexto de las demandas por el reconocimiento oficial de la experiencia educativa.

Apuntamos, en primer lugar, a recuperar el aporte de distintas investigaciones que analizan el surgimiento, las demandas y posterior oficialización de los “Bachilleratos Populares” en la provincia y ciudad de Buenos Aires. Destacamos allí los aportes de Cura, que nos permiten comprender el surgimiento de los “Bachilleratos Populares” en un contexto histórico particular, donde la sanción Ley de Educación Nacional (2006) del año 2006 estableció las condiciones de posibilidad para la creación de los “Bachilleratos Populares” y su demanda por reconocimiento estatal. Se da lugar así a un escenario donde la creación de “Bachilleratos” se configuró en una forma adecuada de entablar vínculos con el Estado para demandar su compromiso con la educación (Cura, 2012).

Es en este marco que intentamos reponer el proceso de construcción de un “Bachillerato Popular” por parte de un movimiento social de la ciudad de Rosario, atendiendo al modo en que en el intento por lograr el reconocimiento estatal, la experiencia educativa va reconfigurándose con el fin de ajustarse a las normativas estatales. De este modo resaltamos, entre otras cuestiones, algunas modificaciones que refieren a cuestiones materiales, como el lugar de funcionamiento de la escuela, pero que tienen implicancias para definiciones políticas de la organización.

Asimismo pretendimos señalar como ciertos sentidos y prácticas que aluden a la escuela oficial y que son puestos en juego en la cotidianeidad del “Bachillerato” son apropiados, tensionados y resignificados por los sujetos, en un proceso dinámico que puede vincularse a los distintos momentos de la construcción de la experiencia educativa y de la lucha por la oficialización. La intención de mostrarse más cercanos a un modelo escolar adecuado para su reconocimiento, podría

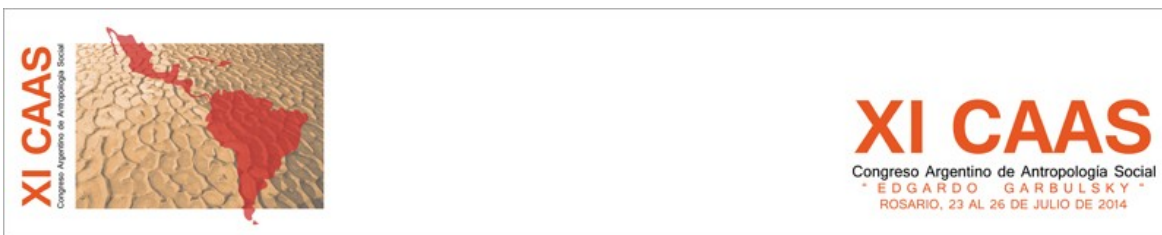


contribuir a que los integrantes de la experiencia educativa se identifiquen discursivamente con las escuelas oficiales, distanciándose en consecuencia de otros “Bachilleratos Populares”.

Los distintos elementos mencionados nos permiten suponer, en acuerdo con otros autores (García, 2011, Caisso, 2013b), que las experiencias educativas de los movimientos sociales entablan diversas y contradictorias relaciones con sentidos y prácticas en torno a lo escolar, así como con agentes y políticas estatales que intentan regularlos. Esto no significa que estas experiencias sean moldeadas pasivamente, sino que, por el contrario, lo que se pone en marcha es un complejo juego de control y apropiación en el que las organizaciones recuperarán, resitirán, cuestionarán y reformularán ciertas prácticas y sentidos a medida que se abocan a la tarea de construir el “Bachillerato Popular”.

Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, E. (2000) *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor
- AMPUDIA, M. (2013) Educación y Autogestión. Estética Política y Autogestión. Estética política de los Bachilleratos Populares. En Roberto Elisalde; Dal Ri Neusa; Ampudia; Falero (comps) *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires. Buenos Libros
- CAISSO, I. (2012) "Prácticas de apropiación en torno a un plan educativo estatal para jóvenes y adultos desarrollado por un movimiento social (Córdoba, argentina) En: Revista Interamericana de educación de adultos. Año 34, No. 2, julio-diciembre de 2012
- CAISSO, L. (2013a) *Asistir a clase por gusto, asistir por deber*: tensiones en torno al registro de asistencias en un "Bachillerato Popular" para jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba (Argentina). Trabajo presentado en X RAM, Córdoba, 10 al 13 de julio de 2013.
- CAISSO, L. (2013b) "Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas". En *Intersecciones antropol.*, Olavarría, v. 14, n. 2, dic. 2013.
- CURA, F. (2012) "Organizaciones sociales, estado y *políticas*: un estudio etnográfico sobre el proceso de conformación de un *Bachillerato Popular* en el área metropolitana de Buenos Aires". En *VIRAJES antropol.sociol.* Vol. 14 No. 1, enero –junio 2012, págs. 95-116.
- ELISALDE, R. (2008) Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En Ampudia, M. y Elisalde, R. (comp) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Ed. Buenos Libros.
- ELISALDE, R. (2013) "Bachilleratos populares y Autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un Movimiento Pedagógico en la



EDJA". En Elisalde, R; Dal Ri Neusa; Ampudia; Falero (comps) *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Aires. Buenos Libros

EZPELETA, J., ROCKWELL, E. (1983) Escuelas y clases subalternas. En cuadernos políticos N°37, México

GARCÍA, J. (2011) Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre Bachilleratos Populares y Estado. Tesis de Maestría. Inédita.

GARCÍA, J. (2013) Autogestión de los aprendizajes en "bachilleratos populares": aportes de la etnografía para el estudio de un espacio dinámico, complejo y heterogéneo. Trabajo presentado en X RAM, Córdoba, 10 al 13 de julio de 2013.

MONTESINOS, M. P.; SCHOO, S. y SINISI, L. (2009). "Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria". Serie *La Educación en Debate*. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

MONTESINOS, M. P.; SCHOO, S. y SINISI, L. (2010). "Trayectorias socio-educativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media". Serie *Informes de Investigación*, No1. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

ROCKWELL, E. (1996) Claves para la apropiación: Escolarización rural en México. En: *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and the Local Practice*, editado por Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. State of New York University Press, Nueva York